

Hopf, Wulf

Ungleichheit der Bildung und Ethnozentismus

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 847-865



Quellenangabe/ Reference:

Hopf, Wulf: Ungleichheit der Bildung und Ethnozentismus - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 847-865 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59808 - DOI: 10.25656/01:5980

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59808>

<https://doi.org/10.25656/01:5980>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 6 – November/Dezember 1999

Thema: Pädagogik im Umbruch – damals und heute

- 787 HANS-RÜDIGER MÜLLER
Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft
- 807 DIRK KONIETZKA
Berufliche Aus- und Fortbildung in der Lebensverlaufsperspektive. Ein Vergleich des Ausbildungsverhaltens sechs westdeutscher Geburtskohorten
- 833 SUSANNE KRAFT
Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis
- 847 WULF HOPF
Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus
- 867 FELICITAS THIEL
„Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts

Weiterer Beitrag

- 885 LEONI HERWARTZ-EMDEN/MANUELA WESTPHAL
Frauen und Männer, Mütter und Väter. Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Geschlechterverhältnisse in Einwandererfamilien

Diskussion

- 903 JÜRGEN REYER
„Gemeinschaft“ als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik.
Motive im 19. Jahrhundert
- 923 DIETER NEUMANN
Die religiöse Konstante. Über den pädagogischen Umgang mit
naturwissenschaftlichen Hypothesen
- 941 PETER MARTIN ROEDER
Gelingende Integration? Anmerkungen zur Studie von D. Katzenbach
u.a. über den Hamburger Schulversuch „Integrative Grundschule“ in
ZfPäd. 45 (1999), S. 567–590

Besprechungen

- 947 HORST RUMPF
Hermann Giesecke: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren
Bildungspolitik
Ingo Richter: Die sieben Todsünden der Bildungspolitik
- 950 HANS-ULRICH MUSOLFF
Armin Bernhard/Lutz Rothemel (Hrsg.): Handbuch Kritische Päd-
agogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Heinz Sünder/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Kritische Erziehungs-
wissenschaft am Neubeginn?!
- 955 HEINZ-ELMAR TENORTH
Gudrun Storm: Oswald Kroh und die nationalsozialistische Ideologisie-
rung seiner Pädagogik. Eine quantitativ-qualitative Sprachuntersuchung
Benjamin Ortmeyer: Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in
der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft.
Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und
die Erforschung der nazistischen Schule
- 961 HANS MERKENS
Dieter Kirchhöfer: Aufwachsen in Ostdeutschland. Langzeitstudie über
Tagesläufe 10- bis 14-jähriger Kinder

Dokumentation

- 965 Pädagogische Neuerscheinungen

Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus

Zusammenfassung

Der Aufsatz geht von dem immer wieder bestätigten empirischen Befund aus, daß mit steigendem Bildungsgrad fremdenfeindliche, antisemitische und rechtsextreme Einstellungen zurückgehen. Dieser Zusammenhang ist für die deutsche Bildungs- und Sozialgeschichte nicht selbstverständlich, und er kann auch nicht methodenkritisch wegeklärt werden. Auf der Suche nach innerschulischen Vermittlungsprozessen, die den empirischen Befund plausibel machen können, werden vier Thesen diskutiert: die These der kognitiven Komplexität, der sozialen Kompetenz, des Wertwandels und der Konformität. Sie bilden unterschiedliche Dimensionen schulischen Lernens ab, die alle für die Stärkung oder Schwächung ethnozentrischer Einstellungen von Bedeutung sind.

1. Einleitung

Wer sich mit Rechtsextremismus, Ausländerfeindlichkeit oder Antisemitismus beschäftigt, stößt seit längerem auf einen empirischen Zusammenhang, den fast jede Untersuchung bestätigt: Je höher der Ausbildungsgrad von Befragten ist, desto weniger neigen sie zu Nationalismus, Abwertung anderer Nationen, rechtsextremistischen, fremdenfeindlichen und antisemitischen Einstellungen.¹ Ob man Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit als Folge von „Verunsicherungen“ und „Desintegrationsprozessen“ in modernen Gesellschaften sieht oder nicht; ob man meint, er käme „aus der Mitte der Gesellschaft“ oder nicht – kaum jemand würde den genannten empirischen Zusammenhang bezweifeln. Herkömmliche soziale Zuschreibungen von Schicht oder Geschlecht mögen im Zuge von Modernisierungs- und Individualisierungsprozessen geschwächt werden – die Ungleichheit von Bildung und Ausbildung scheint ein stabiles, folgenreiches Moment gesellschaftlicher Ungleichheit zu sein.

Der Zusammenhang zwischen höherer Bildung und geringerem Ethnozentrismus ist in Deutschland historisch keineswegs selbstverständlich. Im Kaiserreich waren es konservative, ja reaktionäre Intellektuelle, die den Antisemitismus als „kulturellen Code“ (VOLKOV 1990) in der Öffentlichkeit propagierten. Für Kaiserreich und Weimarer Republik haben M.H. KATER (1975) und K.H. JARAUSCH (1984) die starke Verbreitung antisemitischer, nationalistischer und

1 Für den Zusammenhang von Antisemitismus und Ausbildungsniveau vgl. BERGMANN/ERB (1991), S. 77; zum Zusammenhang von „Ausländerfeindlichkeit“ und Ausbildungsniveau in der Gesamtbevölkerung vgl. BAUMERT (1991); BERGMANN/ERB (1991), S. 211; HILL (1993), S. 53; für Schüler und Schülerinnen unterschiedlicher Schulformen vgl. FEND (1994), S. 147ff.; für Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 29 Jahren WESTLE (1995), S. 234. Zur Diskriminierungstendenz gegenüber Gastarbeitern: KÜHNEL/TERWEY (1994), insbesondere zur Rolle der Bildung S. 78ff. Zum Einfluß des Bildungsabschlusses auf die „Demokratie-Orientierung“ von Befragten vgl. KLEIN (1991), S. 26f.

nationalsozialistischer Orientierungen bei Studenten gezeigt. Das generelle Versagen der Hochschullehrer vor dem Nationalsozialismus ist häufig beschrieben worden (vgl. jüngst Friedländer 1997, S. 62–73). In historischer Perspektive besteht also kein Automatismus, der höheren Bildungsgrad mit liberalen, toleranten und demokratischen Einstellungen verbindet.²

Erstaunlicherweise wird der gegenwärtig gefundene empirische Zusammenhang kaum inhaltlich gedeutet oder theoretisch reflektiert. Es gibt lange Debatten darüber, ob ethnozentrische und fremdenfeindliche Einstellungen eher auf Persönlichkeitsmerkmale oder auf soziale Bedingungen zurückzuführen seien; ob frühe biographische Erfahrungen in der Familie oder spätere, eher kurzfristig und situativ wirkende ökonomische Faktoren das größere Gewicht besitzen. Aber der empirisch so sichtbare Bezug zwischen ungleicher Ausbildung und Ethnozentrismus, Antisemitismus oder Rechtsextremismus wird kaum zum Ausgangspunkt eigenständiger Überlegungen gemacht. Der Eindruck entsteht, als ob man nichts anderes erwartet hätte und zur Tagesordnung übergehen könnte.

Ein maßgeblicher Grund für dieses Verstummen dürfte im Auseinanderfallen von repräsentativen Survey-Untersuchungen und differenzierter empirischer Schulforschung liegen. In den quantitativen, mit Einstellungsskalen operierenden repräsentativen Untersuchungen fungiert die Ausbildung der Befragten lediglich als demographische Variable, die – etwa neben der Geschlechtszugehörigkeit, dem Alter, dem sozioökonomischen Status – routinemäßig als höchster erreichter Abschluß oder Typ der besuchten Schule erhoben wird. Eine differenziertere Abbildung von Bildungsprozessen und -strukturen ist schwierig und kostspielig. Es überrascht daher nicht, daß die sinnhafte Deutung der in Survey-Untersuchungen gefundenen empirischen Zusammenhänge verschieden ausfallen kann und letztlich unentschieden bleibt, wie der Zusammenhang von Ausbildung und Ethnozentrismus inhaltlich zu verstehen ist.

Ein weiterer Grund für die Abstinenz, die klaren Ausbildungsunterschiede bei ethnozentrischen Einstellungen vertiefend zu deuten, könnte in der Schwierigkeit liegen, Institutioneneffekte von Eigenschaften der Personen zu trennen. Anders als bei der Geschlechtszugehörigkeit oder beim sozioökonomischen Herkunftstatus geht es bei der erreichten Ausbildung nicht um einen sozial zugeschriebenen, sondern um einen erworbenen Status, bei dem institutionalisierte Gegebenheiten (wie eine bestimmte Schulorganisation, Curricula, Abschlüsse, Lehrerausbildungen etc.) mit individuellen Fähigkeiten, Plänen und Wertorientierungen in Wechselwirkung treten. Die empirische Schulforschung hat notorisch das Problem, Institutioneneffekte von Personenmerkmalen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu trennen.

Als Beispiel mag die Koedukationsdebatte der letzten Jahre dienen: Was als Effekt einer bestimmten monoedukativen oder koedukativen Organisationsform erscheint, reduziert sich erheblich, wenn die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen von Schülern und Schülerinnen berücksichtigt werden (vgl. BAUMERT 1992). Auch die Vergleichsuntersuchungen von Gesamtschulen und

2 Vgl. hierzu besonders die Untersuchungen F.D. WEILS (1985, 1990) über Antisemitismus in verschiedenen Gesellschaften und historischen Epochen.

traditionellem Schulsystem in den 70er Jahren und die gegenwärtigen TIMSS-Studien legen es nahe, die Bedeutung des unterschiedlichen Schultyps per se gering einzuschätzen. Hierzu mag schließlich auch eine besondere Entwicklung des westdeutschen Schulsystems in den letzten Jahrzehnten beigetragen haben: Da zunehmend alle Schulabschlüsse bzw. die Voraussetzungen für den Erwerb aller Schulabschlüsse an jedem Schultyp der Sekundarstufe I erworben werden können (sieht man vom Hauptschulabschluß ohne besondere Qualifikation ab), entkoppeln sich Bildungskarrieren und Schultypen zunehmend (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1994, S. 223f.). Wenn es überhaupt eine „Prägestkraft“ des jeweiligen Schultyps gibt, wird diese zunehmend durch die Kombination unterschiedlicher Fächerwahlen und Bildungsetappen an verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und II unterlaufen – selbst wenn die für Deutschland typische, sozial selektiv wirkende frühe Zuweisung auf die Schulformen der Sekundarstufe I ihre deutlichen Spuren in der anschließenden Bildungslaufbahn hinterläßt (vgl. dazu MÜLLER/HAUN 1993, insbes. S. 237ff.).

Trotz dieser erkennbaren Probleme wird im folgenden der Versuch gemacht, den genannten Zusammenhang von Bildungsungleichheit und Ethnozentrismus schultheoretisch zu interpretieren. Zu diesem Zweck werden einerseits die wenigen empirischen Arbeiten einbezogen, die andere und differenziertere Merkmale von Bildungsprozessen berücksichtigen als das bloße Abschlußniveau oder den Typus der besuchten Schule. Andererseits kann auf solche Untersuchungsergebnisse nicht verzichtet werden, bei denen die erreichte Ausbildung nur als demographische Variable summarisch erhoben wurde. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, welche unterschiedlichen Deutungen für den Zusammenhang zwischen Bildungsungleichheit und politisch-gesellschaftlichen Einstellungen gefunden werden und wie plausibel sie sind. Zuvor soll jedoch erläutert werden, warum als zentraler Begriff „Ethnozentrismus“ gewählt wird. Damit ist nicht die Absicht verbunden, die jeweilige Besonderheit des Antisemitismus, des Chauvinismus, des Rechtsextremismus, der Ausländer- und der Fremdenfeindlichkeit zu nivellieren. Vielmehr bietet der Begriff die Möglichkeit, Ähnlichkeiten zwischen diesen Einstellungen wahrzunehmen.

2. Der Begriff „Ethnozentrismus“

Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, Xenophobie, Chauvinismus, Antisemitismus – sie alle thematisieren ein feindseliges und vorurteilhaftes Verhältnis zwischen dem Mitglied einer Gruppe und anderen Gruppen. Der Begriff des Ethnozentrismus als einigendes Band hat den Vorteil, daß er die Beziehung zu Außengruppen von vornherein mit der Beziehung des Mitglieds zur Eigengruppe verknüpft und darüber hinaus sehr flexibel verwendbar ist.

Der Begriff „Ethnozentrismus“ ist von W.G. SUMNER (1906/1940) zu Anfang des 20. Jahrhunderts in Soziologie und Ethnologie eingeführt worden. Er bezeichnet eine bornierte Sichtweise, nach der die eigene Gruppe, ihre Gebräuche und Lebensweise im Mittelpunkt der Welt stehen. Andere Gruppen werden nur in Beziehung zur Eigengruppe gesehen und bewertet. Die Eigengruppe wird dabei idealisiert, während andere Gruppen mehr oder weni-

ger aggressiv abgewertet oder bekämpft werden.³ Ein solcher Ethnozentrismus war für SUMNER eine normale Erscheinung, für die er viele Beispiele aus der historischen und kulturvergleichenden Forschung anführte. Er kannte allerdings auch übersteigerte Formen – etwa den Chauvinismus des ausgehenden 19. Jahrhunderts.

SUMNERS Ethnozentrismus-Begriff ist aus zwei Gründen sehr flexibel verwendbar: SUMNER stellt zunächst auf die einfache Tatsache der Idealisierung der Eigengruppe und der Abwertung der Außen- bzw. Fremdgruppen ab. Damit hat sein Begriff Nähe zum Einstellungs-, aber auch zum Stereotypie-Konzept der Sozialpsychologie, das Bewertungen, Affekte und Kognitionen verbindet. In diesem Sinne ist dieses Konzept Mitte dieses Jahrhunderts in den Untersuchungen zur „Autoritären Persönlichkeit“ von TH.W. ADORNO, E. FRENKEL-BRUNSWIK und anderen wieder aufgenommen worden (ADORNO u.a. 1950/1969, S. 102ff.). Aber schon bei der Anschluß-Frage, warum die Eigengruppe denn höher zu bewerten sein soll als andere Gruppen, erfolgt der Übergang von der einfachen Einstellung zur Erklärung oder Rechtfertigung von Ungleichheit und damit möglicherweise der Übergang zur Ideologie. Die krude Einstellung mag Alltagspraktiken der Ungleichbehandlung, der Abwertung und Ausgrenzung steuern – erst die Rechtfertigung gibt diesen Praktiken die höheren intellektuellen Weihen, d.h. sucht sie gegen moralische Anfechtungen zu immunisieren.

SUMNERS Ethnozentrismus-Konzept ist überdies wegen der gruppensoziologischen Akzentsetzung sehr flexibel: Überall, wo es reale oder fiktive Gruppen mit entsprechenden Identifikationen gibt, wird es ein gewisses Maß an Bevorzugung der Eigengruppe geben. Die Gruppen selbst können in Gruppierungsmerkmal, Stabilität oder Umfang ganz verschieden sein. Sie können die flüchtigsten, künstlich herbeigeführten „Minimal-Gruppen“ der experimentellen Sozialpsychologie ebenso einschließen wie lokale Gruppen, ganze Nationen oder – „quer dazu“ – etwa die Geschlechtergruppen in den verschiedenen Kulturen, in denen die Männer überhöht und die Frauen abgewertet werden.⁴

Die Ungleichheit, die der Ethnozentrismus als Einstellung spiegelt oder als Ideologie rechtfertigt, ist damit die pure Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die sich auf das diffuse Merkmal einer gemeinsam geteilten „Lebensweise“ im Unterschied zur Lebensweise „anderer“ stützt.⁵ Die Eigengruppe besitzt im Verhältnis zu andern Gruppen mindestens Machtgleichheit, häufig jedoch Machtüberlegenheit. Genau in diesem machtsociologischen Sinne hatten NORBERT

3 Vgl. SUMNER (1940), S. 12–15. Ähnlich wie ADORNO u.a. betonen HERRMANN und SCHMIDT (1995, S. 290) die „kulturelle Engstirnigkeit“, auf die der Begriff des Ethnozentrismus zielt. Im Hinblick auf das politische System kann sich die Idealisierung der Eigengruppe als Überheblichkeit bzw. Chauvinismus, aber auch umgekehrt als Abwehr von Kritik an Staat und Gesellschaft zeigen. FEND (1994, S. 149f.) findet bei Schülerinnen und Schülern, daß eine ausgeprägt nationalistisch-ausländerfeindliche Gruppe sich am stärksten von einer ebenso ausgeprägten Gegengruppe in der fehlenden ($r = -.40$) oder vorhandenen Kritik an Staat und Gesellschaft ($r = .26$) unterschied.

4 Diesen Auf- und Abwertungsprozessen zwischen Männern und Frauen ist der Ethnologe KLAUS E. MÜLLER in seiner hervorragenden Studie „Die bessere und die schlechtere Hälfte. Zur Ethnologie des Geschlechterkonflikts“ (1984) nachgegangen.

5 Vgl. zur Rolle der gemeinsam geteilten Lebensweise die immer noch einschlägigen Bemerkungen M. WEBERS in „Wirtschaft und Gesellschaft“ (1964), S. 303ff.

ELIAS und JOHN SCOTSON (1965/1993) das Verhältnis der „Etablierten“ in einer englischen Industriegemeinde zu den zugezogenen, jahrzehntelang ausgegrenzten „Außenseitem“ beschrieben.

Daß vor allem die Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zur Eigengruppe das Ungleichheit begründende Element beim Ethnozentrismus ist, illustriert ein Beispiel aus der Jugendforschung. So hat das DEUTSCHE JUGEND-INSTITUT in seiner Studie „Jugend und Demokratie in Deutschland“ eine Skala für „Ausländerfeindlichkeit“ verwandt. Das größte Maß an Ablehnung fand die Aussage: „Ausländer sollen in allen Bereichen die gleichen Rechte haben wie die Deutschen.“ Die Ablehnung war noch höher als die Zustimmung zu der Aussage: „Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die Ausländer wieder nach Hause schicken.“ (U. HOFFMANN-LANGE [Hrsg.] 1995, S. 227). Konkurrenz auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt mag eine Quelle für negative Einstellungen gegenüber Ausländern sein – die Vorstellung eines gleichen Rechtes von Inländern und Ausländern „in allen Bereichen“ ist offenbar noch schwerer zu akzeptieren. Sie rührt an die Grundlagen des Verständnisses von Staatsbürgerschaft, das eine deutliche Grenze zwischen Innen- und Außengruppe zieht.⁶

Indem der Ethnozentrismus die Ungleichheit zwischen Eigen- und Fremdgruppe polarisiert, sieht er zugleich von den sozialen Unterschieden und Antagonismen innerhalb der Eigen-Gruppe ab, also z.B. von denen zwischen politisch Mächtigen und Machtlosen, zwischen Reichen und Armen, zwischen den Prestigereichen und den sozial Verachteten. Aus diesem Tatbestand ist häufig geschlossen worden, daß der Ethnozentrismus gerade die benachteiligten Gruppenmitglieder mit der sozialen Ungleichheit im Innern der Gruppe versöhnen soll.⁷

3. *Bildungsungleichheit und Ethnozentrismus*

3.1 *Methodische Einwände*

Wie könnte der empirische Befund zum Zusammenhang zwischen Ausbildung und Ethnozentrismus – wenn er denn erhärtet ist – bildungssoziologisch interpretiert werden? „Wenn er denn erhärtet ist“, verweist auf einen methodischen Seitenstrang des Themas. In Diskussionen erlebt man immer wieder, daß der Befund einfach nicht geglaubt wird. Die besser Ausgebildeten würden die teilweise plump formulierten Items von Ethnozentrismus-Skalen leicht durchschauen und könnten daher ihre wirkliche Ausländerfeindlichkeit besser ver-

6 Die Staatsbürgerschaft ist ein klassisches Beispiel für einen Status, der mit der Geburt oder funktionalen Äquivalenten zugeschrieben wird (z.B. Zugehörigkeit zu einer Kultur, langes Wohnen in einem Land – vgl. hierzu BLANK/SCHMIDT 1993, S. 406). Das Besondere dieser funktionalen Äquivalente liegt darin, daß sie nicht als spezifische, zu erbringende Leistungen definiert sind, sondern nur langfristig erwerbbar, diffuse Qualifikationen darstellen, die willkürlich ausgelegt werden können (vgl. dazu HOPF u.a. 1995, S. 14ff.). Auf diese Weise wird das Gefälle zwischen Eigen- und Fremdgruppe aufrechterhalten.

7 Vgl. M. WEBERS (1964, S. 309) Interpretation der besonderen „Rassenantipathie“ des „poor white trash“ im Süden der USA. Als Beispiel aus jüngster Zeit: die Feindseligkeit gegenüber nordafrikanischen Immigranten in Frankreich (DUBET/LAPEYRONNIE 1994, S. 143).

bergen als weniger gut Ausgebildete. Wenn trotzdem behauptet werde, daß der genannte Zusammenhang besteht, dann beteilige sich die Soziologie an der wissenschaftlich verbrämten Diskriminierung von „bildungsschwachen Schichten“. Das sei vor allem dort der Fall, wo „Ausbildung“ als demographische Variable in Survey-Untersuchungen erhoben und nicht weiter differenziert werde.

Will man die Beziehung zwischen Ausbildung und Ethnozentrismus aus methodischen Gründen in Zweifel ziehen, dann gibt es prinzipiell drei Möglichkeiten:

- Man weist nach, daß dieser Zusammenhang nur eine „Scheinkorrelation“ darstellt. Z.B. könnten Unterschiede der Ausbildung lediglich Ausdruck sozioökonomischer Ungleichheiten sein. Würde man diese berücksichtigen, verschwände der beobachtete inverse Zusammenhang zwischen Ausbildungshöhe und Ethnozentrismus. Das tut er bei statistischen Analysen aber bisher nicht. Wenn zugleich der sozioökonomische Status und der Ausbildungsgrad berücksichtigt werden, bleibt ein beträchtlicher eigenständiger Effekt der Ausbildung auf den Ethnozentrismus bzw. auf ihn bestimmende Merkmale übrig, der stärker ist als der eigenständige Effekt des sozioökonomischen Status. P. SCHEEPERS u.a. (1992, S. 52) finden z.B. für eine niederländische Stichprobe, daß der Pfadkoeffizient für den Zusammenhang von Ausbildung und Anomie/Autoritarismus (als vermittelnde Variablen für Ethnozentrismus) bei -0.20 bzw. -0.25 liegt, während er für den sozialen Status nur -0.15 beträgt. Mit dem Hinweis auf eine mögliche „Scheinkorrelation“ ist der empirische Zusammenhang also nicht zu entkräften.
- Man unterscheidet unterschiedliche Einzeldimensionen im Ethnozentrismus-Konzept, so daß unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Bildungsungleichheit und einzelnen Komponenten des Ethnozentrismus möglich werden.

Diese Strategie verfolgten MARY JACKMAN und MICHAEL MUHA (1984). Sie gehen das Problem der möglicherweise nur scheinhaften Liberalität der besser Ausgebildeten so an, daß sie Einstellungen zu verschiedenen Intergruppen-Beziehungen untersuchen. Sie nehmen also eine Differenzierung innerhalb des Konzepts vor. Dabei knüpfen sie jedoch nicht unmittelbar an das Ethnozentrismus-Konzept an, sondern an Einstellungen, die herrschende Gruppen gegenüber verschiedenen untergeordneten Gruppen in der amerikanischen Gesellschaft haben: z.B. Weiße gegenüber Schwarzen oder Reiche gegenüber Armen. Als Ergebnis ihrer Untersuchung zeigt sich, daß für die Mehrzahl der Einstellungen kein systematischer Zusammenhang zum Ausbildungsgrad besteht. Zwar geht die höhere Ausbildung von Befragten mit größerer Toleranz in den Rassenbeziehungen einher, nicht aber hinsichtlich Beziehungen der Reichen zu den Ärmeren. Hier hängt höhere Ausbildung sogar umgekehrt mit einer illiberalen, konservativeren Position im Hinblick auf sozialstaatliche Maßnahmen zusammen.

Ein ähnlich gelagertes Ergebnis berichten W. BERGMANN und R. ERB (1991) in ihrer Studie zum Antisemitismus: Zwar gibt es den klaren Zusammenhang, daß Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit mit steigendem Ausbildungsgrad abnehmen. Aber wenn man die Einstellung gegenüber verschiedenen abweichenden Gruppen (wegen Diebstahls Vorbestraften,

Prostituierten und Aids-Kranken) auf ihre Bildungsabhängigkeit untersucht, dann zeigt sich, daß höhere Bildung nicht zur Verminderung der Ablehnung solcher Gruppen führt. Dasselbe gilt für die Zugehörigkeit zu höheren Berufsgruppen. BERGMANN und ERB interpretieren dies als Ausdruck einer „bürgerlichen oder kleinbürgerlichen Haltung“, aus der heraus die Abweichung von der gesellschaftlichen Normalität negativ bewertet und Kontakt gemieden wird. Die Mißachtung abweichender Gruppen vermindert sich mit steigenden Bildungsabschlüssen oder höheren Berufspositionen gerade nicht, weil bei diesen die soziale Distanz zu den genannten abweichenden Gruppen noch größer wird (vgl. ebd. 1991, S. 215). Aus solchen Ergebnissen folgt ein erheblicher Zweifel an der These, daß höhere Ausbildung generell und nachhaltig tolerantere Einstellungen zu zentralen Intergruppen-Beziehungen hervorruft.

- Schließlich kann argumentiert werden, daß der niedrigere Ethnozentrismus der besser Gebildeten ein Artefakt der Befragungsmethode sei. Diese würden die soziale Erwünschtheit erspüren, wenig ethnozentrisch zu antworten, und würden daher ihre wirkliche Einstellung verbergen. JACKSON/MUHA (1984, S. 759f.) meinen, daß besser Gebildete ihre Interessen nicht in der Form offen feindseliger Einstellungen durchsetzen, sondern „Meister der Ausgewogenheit, der Verstellung und der nur symbolischen Nachgiebigkeit“ seien. Berücksichtige man diesen Sachverhalt nicht, dann beteilige sich die Sozialwissenschaft an der wissenschaftlich verbrämten Diskriminierung „bildungsschwacher Schichten“.⁸

Es ist schwierig, diese Antwortverzerrung im Rahmen von standardisierten Verfahren zu neutralisieren. In einem verwandten Bereich – der Autoritarismus-Forschung – meinte B. ALTEMEYER (1988, S. 35ff.) keine Belege für Antwortverzerrungen gefunden zu haben. Indes stellten seine Befragten eine relativ homogene Gruppe von College-Studierenden dar, so daß der Einfluß der Bildungsunterschiede per se nur gering sein konnte. Es ist sicherlich sinnvoll, Einstellungs-Skalen zum Ethnozentrismus durch offene Interviews zu ergänzen. In ihnen – und nicht in den standardisierten Verfahren – könnte man den verdeckteren Meinungen der besser Ausgebildeten eher auf die Spur kommen. Aus all diesen methodischen Bedenken ergeben sich zwei Folgerungen:

- *Erstens:* Die von JACKSON/MUHA oder BERGMANN/ERB eingeschlagene Strategie der Differenzierung nach Unterdimensionen von Ethnozentrismus bzw. Antisemitismus ist produktiv. Sie schärft den Blick für unterschiedliche Gruppenbezüge und sie relativiert den pauschal gefundenen Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und Ethnozentrismus.
- *Zweitens:* Auch wenn die Frage der Antwortverzerrung in standardisierten Einstellungsuntersuchungen vorerst mit Unsicherheiten behaftet bleibt, erscheint der Generalverdacht eher unbegründet, daß der empirisch gefun-

8 Einen vergleichbaren Einwand gab es schon einmal in den 70er Jahren im Zusammenhang mit dem „Autoritarismus der Arbeiterschaft“. B. BLINKERT (1974, S. 166) warf der empirischen Sozialforschung vor, sie würde „negativ und moralisierend ausgerichtete Klischees“ über die Unterschicht verbreiten.

dene Zusammenhang zwischen Ausbildungshöhe und einzelnen Dimensionen des Ethnozentrismus das verfälschte Ergebnis der standardisierten Erhebungsmethode sei. Man macht es sich zu leicht, wenn man meint, hier werde ein soziales Vorurteil nur sozialwissenschaftlich kaschiert. Damit stellt sich die inhaltliche Frage: Was ist es an den ungleichen Bildungsprozessen, das ein solches Ergebnis hervorrufen könnte?

3.2 Ethnozentrismus und innerschulische Prozesse

Um diese Frage zu beantworten, ist es sinnvoll, ein heuristisches Prozeßmodell schulischen Lernens im Hinblick auf ethnozentrische Einstellungen zu entwickeln. Es sind drei Phasen zu unterscheiden:

- A Lernprozesse vor (auch: neben) dem schulischen Lernen, deren Ergebnisse als personale Eingangsvoraussetzungen das schulische Lernen rahmen oder vorstrukturieren.
- B Schulische Lernprozesse im engeren Sinn, die durch zahlreiche Ungleichheiten (der Leistungsrückmeldung, des Schultyps, der Curricula, der Bildungskarriere, der Sozialformen des Unterrichts, der Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen etc.) charakterisiert sind.
- C Verarbeitungsprozesse schulischer Ungleichheit (nachdem diese einmal festgestellt und zertifiziert wurde) bzw. antizipative Verknüpfungen von Bildungsungleichheit und künftigen Lebensabschnitten (z.B. auf dem Arbeitsmarkt).

Zwischen den Phasen B und C gibt es einen grundlegenden Unterschied in der Rolle, die ungleiche Bildung für den Ethnozentrismus spielen kann: Nur in Phase B stellt sich die Frage, ob ungleich strukturierte schulische Sozialisationsprozesse die Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern so verändern, daß unterschiedliche Ausprägungen des Ethnozentrismus die Folge sind. In der Phase C dagegen ist es gleichgültig, wie und als was sich ungleiche Bildung hergestellt hat. Ist sie einmal festgestellt oder zertifiziert, interessiert nurmehr die Reaktion darauf in unterschiedlichen Kontexten. Für H. FEND (1994, S. 144) z.B. indiziert der Typ der besuchten Schule als Erhebungsmerkmal „antizipierte berufliche Betätigungsfelder, in denen Ausländer in unterschiedlichem Maße als potentielle Konkurrenten tätig werden. Gymnasiasten werden mit ihnen weit weniger zu tun haben als Hauptschüler“.

Demzufolge sind Schüler und Schülerinnen der Hauptschule deshalb stärker gegen Ausländer eingestellt, weil ihr Abschluß sie – im Unterschied zu den Gymnasiasten – nach der Schule stärker der direkten Konkurrenz mit ausländischen Schulabsolventen aussetzt – und nicht etwa deshalb, weil innerschulische Erfahrungen des Versagens, der Ungerechtigkeit, der Zurückweisung und der Resignation sie Feindseligkeit gegen Ausländer empfinden lassen (vgl. zu diesem „sozialpsychologischen Mechanismus“ z.B. HOLTAPPELS/HOMBERG 1997, S. 361).

So verbreitet eine Interpretation des Zusammenhangs von Ausbildung und Ethnozentrismus wie die von FEND auch ist (vgl. analog zur Erklärung des stär-

keren Gewalthandelns von Haupt- bzw. Berufsschülern FUCHS u.a. 1996, S. 367), so soll sie im folgenden nur eine nachgeordnete Rolle spielen. Im Mittelpunkt stehen Erklärungsansätze, die sich auf die Phase B beziehen. Ich gruppiere sie etwas plakativ nach bestimmten „Thesen“, die jeweils auf unterschiedliche Kontexte schulischen Lernens abstellen:

- Die „These der kognitiven Komplexität“ besagt, daß länger und qualitativ besser ausgebildete Jugendliche deshalb weniger ethnozentrisch eingestellt sind, weil kognitive Beschränktheit und Starrheit („Engstirnigkeit“) ein wesentliches Element der verschiedenen inhaltlichen Varianten von Ethnozentrismus sind (vgl. hierzu näher Abschnitt 3.2.1).
- Die „These der sozialen Kompetenz“ betont weniger die ungleichen kognitiven Ergebnisse schulischer Lernprozesse als vielmehr solche Dimensionen des Lernens, die soziale Kompetenzen, Fähigkeiten der Perspektivübernahme und der Kooperation zum Inhalt haben. Diese hängen von der jeweiligen Schulform bzw. Bildungslaufbahn ab (vgl. Abschnitt 3.2.2).
- Die „These des Wertwandels“ stellt den Zusammenhang von Ausbildung und Ethnozentrismus in einen längeren historischen Zusammenhang: Die langfristig zu beobachtende Tendenz, postmaterialistische Werte (Schutz der freien Meinungsäußerung, politische Beteiligung der Bürger) gegenüber materialistischen Werten zu bevorzugen (z.B. ökonomische Sicherheit, Ruhe und Ordnung), setzt sich vor allem bei länger und höher Gebildeten durch. Da materialistisch eingestellte Jugendliche und junge Erwachsene stärker rechtsextrem eingestellt sind (vgl. z.B. MELZER 1992, S. 101), wird plausibel, daß der Ethnozentrismus mit steigendem Ausbildungsgrad geringer ausgeprägt ist (vgl. dazu näher Abschnitt 3.2.3).
- Die „These der Konformität“ schließlich stellt alle vorangegangenen Deutungen in Frage: Für sie ist der empirische Zusammenhang von Ausbildungsgrad und Ethnozentrismus nur Ergebnis eines schulischen „Einschleifungsprozesses“, bei dem die länger Ausgebildeten gegenwärtig nur deshalb weniger ausländerfeindlich, antisemitisch etc. als die kürzer Ausgebildeten sind, weil sie sich gegenüber den politisch und kulturell herrschenden Normen konformer verhalten. Ändern sich diese langfristig, vollziehen die besser Gebildeten diese Änderung einfach nur nach (dazu Abschnitt 3.2.4).

3.2.1 Lernkultur, kognitive Komplexität und Ethnozentrismus

Der inverse Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Ethnozentrismus kann mit einer Interpretation plausibel gemacht werden, die J. BAUMERT (1987) und J. BAUMERT/P.-M. ROEDER (1994) hinsichtlich des Gymnasiums in Deutschland mehrfach bekräftigt haben. Trotz zahlreicher curricularer, organisatorischer und zeitlicher Annäherungen der verschiedenen Schulformen in Deutschland lägen zwischen ihnen immer noch erhebliche Unterschiede in der „Lernkultur“. Die letztlich stark kognitiv orientierte Lernkultur der Gymnasien und vergleichbarer höherer Schulen würde – verbunden mit der längeren Dauer der Lernprozesse – eine höhere kognitive Komplexität der Schüler fördern als sie etwa in Hauptschulen möglich sei. Kognitive Komplexität aber,

dies hat sich in empirischen Untersuchungen zum Antisemitismus von Jugendlichen gezeigt, ist mit weniger antisemitischen Einstellungen verbunden (vgl. HEINZ/GEISER 1971; GLOCK u.a. 1975, S. 65ff.)

Es ist schwierig, diese unterschiedliche Lernkultur empirisch zu beschreiben, weil sie inhaltliche, methodische und soziale Komponenten enthält. Es ist zunächst einmal naheliegend, die in schulischen Lernprozessen vermittelten Lerninhalte – namentlich in den dafür zuständigen Fächern Geschichte, Sozialkunde, Deutsch usw. – für den Zusammenhang von Schule und Ethnozentrismus heranzuziehen. In der öffentlichen Diskussion ist zum Beispiel nach den vermehrten fremdenfeindlichen Vorfällen in den neuen Bundesländern und dem überraschend hohen Wahlerfolg der rechtsextremen DVU in Sachsen-Anhalt (Frühjahr 1998) die Frage aufgeworfen worden, ob die schulische politische Bildung in den neuen Bundesländern schon in der Lage sei, Grundprinzipien und Normen demokratischer politischer Prozesse zu vermitteln.

Der Einfluß unterschiedlicher curricularer Inhalte ist schwer zu isolieren. Ein letztlich untauglicher, aber erwähnenswerter Versuch stammt von dem Autoritarismus-Forscher JOS MELOEN und seinen Kollegen, die in einer international vergleichenden Studie über Determinanten des Autoritarismus nicht nur das formale Bildungsniveau, sondern curriculare Inhalte zu berücksichtigen versuchten (vgl. MELOEN/FARNEN/GERMAN 1993). Die Autoren entwickelten zwei Skalen, die die Meinung der Befragten zu liberalen und zu nationalistischen Tendenzen der öffentlichen Ausbildung erfassen sollten. Einzelitems lauteten z.B.: „Unsere Schulen sollten mehr über die Förderung individueller Freiheiten vermitteln, über die politische Beteiligung der Bevölkerung, über die Erhaltung des Friedens und über die Verwirklichung ökonomischer Gleichheit und Gerechtigkeit für alle.“ Oder: „Unsere Schulen lehren schon zu viel über andere Länder, Völker, Kulturen und Rassen.“ Der entscheidende Unterschied dieser Skalen zu den üblichen, persönliche Werte erfragenden Skalen besteht darin, daß hier der Akzent auf der Vermittlung von Werten durch die Schule liegt.

MELOEN u.a. erhalten für diese explizit schulisch bezogenen Wertskalen stärkere Korrelationen mit Autoritarismus (über 0.50) als beim formalen Bildungsniveau (hier überschreiten die Korrelationen bei Zufallsstichproben nie 0.40). Sie sehen darin einen Gegenbeweis gegen die bisher übliche „kognitivistische Erklärung“ des Autoritarismus, nach der ein bestimmtes Niveau der formalen Ausbildung für die Überwindung von Autoritarismus erforderlich sei. Diese Schlußfolgerung ist jedoch voreilig, weil die Autoren nicht wirklich die Inhalte der Ausbildung in ihrer Untersuchung erfaßt haben, sondern nur die Meinung von Befragten zu den schulischen Inhalten.

Einen indirekten, methodisch aber überzeugenderen Zugang zur Bedeutung der Bildungsinhalte für die Entwicklung ethnozentrischer Einstellungen bzw. ihres Gegenteils eröffnet die Konstanzer Längsschnitt-Untersuchung von H. FEND und Mitarbeitern (1991; 1994), die für die Frage innerschulischer Determinanten politischer Einstellungen zu den ergiebigsten Arbeiten gehört. In dieser Untersuchung wurden ein politischer Wissenstest und ein politischer Verständnistest eingesetzt, die zwei für unser Thema wichtige Ergebnisse erbrachten: Zwischen der durch den Test gemessenen „politischen Urteilsfähigkeit“ und der Zustimmung bzw. Ablehnung ausländerfeindlicher Einstellungen

besteht ein deutlicher Zusammenhang: Je richtiger das politische Urteil und politische Wissen, desto weniger ausländerfeindlich sind die Schüler und Schülerinnen (vgl. FEND 1994, S. 149). Zum zweiten gibt es deutliche Differenzen im politischen Urteil und Wissen zwischen den Schülern an Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen (FEND 1991, S. 172f.). FEND (1994, S. 148) zieht aus diesen Ergebnissen die Schlußfolgerung, die Hypothese erfahre „eine klare Unterstützung“, daß es sich bei ausländerfeindlich-nationalistischen Denkmustern um „ein Problem mangelnder politischer Bildung“ handle.

Allerdings muß dies nicht heißen, daß die von der Schulform indizierte ungleiche politische Bildung für die Unterschiede in den ausländerfeindlichen und nationalistischen Einstellungen allein verantwortlich ist. Der Zusammenhang zwischen politischem Urteil/politischem Wissen der Schüler und Ausländerfeindlichkeit bleibt auch dann erhalten, wenn man die Schulformzugehörigkeit kontrolliert (vgl. ebd., S. 149). Leider teilt FEND hier keine Koeffizienten mit, so daß unklar bleibt, in welchem Maße die Kontrolle der Schulformzugehörigkeit die Korrelation zwischen politischem Urteil/Wissen und Ausländerfeindlichkeit reduziert. So kann das Ergebnis auch so interpretiert werden, daß die nach Schulform klar unterscheidbare politische Urteilsfähigkeit ein Personenmerkmal der Schüler und Schülerinnen ist, das mit dem Einfluß der schulisch institutionalisierten politischen Bildung wenig, mit außerschulischen Sozialisationsprozessen dagegen möglicherweise sehr viel zu tun hat.

3.2.2 Entwicklung sozialer Kompetenzen und Ethnozentrismus

Zur „Lernkultur“ gehören nicht nur die auf kognitive Entwicklung bezogenen Lerninhalte und -methoden, sondern auch die Formen der Lösung von Konflikten zwischen Lehrern und Schülern. Fundierte, Schulformen vergleichende Daten hierzu sind in der Bundesrepublik nicht zu finden. Aber aus einer amerikanischen Untersuchung, die hohe und niedrige Schullaufbahnen (tracks) innerhalb der integrierten amerikanischen High School verglich, ist bekannt, daß die Situation der Schüler in der unteren Laufbahn durch Entfremdung, Distanz und Aufforderung zum Gehorsam gekennzeichnet war, während Schüler der obersten Laufbahn Unterstützung durch die Lehrerschaft und die Möglichkeit zu Eigeninitiative und Beteiligung am Unterricht erfuhren (vgl. Hopf 1992, S. 282ff.). Hierin könnten günstige Bedingungen für Perspektivübernahme und gegenseitige Achtung liegen, die feindselige Gruppeneinstellungen erschweren.⁹

9 In ihrer Untersuchung West- und Ostberliner Lehrer und Lehrerinnen beschreiben A. GEHRMANN/P. HÜBNER (1997, S. 388f.) einen aus Lehrereinstellungen gegenüber Schülern gewonnenen Faktor, den sie „indifferente Leistungsanforderungen“ nennen und von zwei positiv konnotierten Faktoren („einzelschulische Leistungsorientierung“ und „positive schulische Beratungssituation“) unterscheiden. Lehrer und Lehrerinnen an Gesamtschulen ohne Oberstufe weisen in beiden Teilen der Stadt die höchsten Anteile von LehrerInnen mit „indifferenten Leistungsanforderungen“ auf. Prüft man die Beispiele für die Einzelitems näher, die diesem Faktor zugeordnet sind, so scheint es weniger um „indifferente Leistungsanforderungen“ als um deutliche „Entfremdung zwischen Lehrern und Schülern“ zu gehen: „Ich würde lieber leistungsstärkere Schüler unterrichten“; „bei uns geht es öfter drunter und drüber“; „wir können hier nicht zu jeder Zeit auf die persönlichen Probleme der Schüler eingehen“;

Es muß dabei offen bleiben, inwieweit das repressivere Lernklima in der unteren Schullaufbahn Distanz und Apathie neu erzeugt oder lediglich frühere Entfremdungserfahrungen, etwa in der Familie, nur nicht kompensieren kann.¹⁰ In eigenen Interviews mit rechtsextremen und ausländerfeindlichen Jugendlichen ist jedenfalls auffällig, wie sich konfliktreiche und wenig unterstützende Familienbeziehungen in eine ebenso konfliktreiche Schulkarriere auf relativ niedrigem Niveau fortsetzte (vgl. HOPF u.a. 1995, S. 37ff.).

Die Mitwirkung von Schülern und Schülerinnen an innerschulischen Entscheidungsprozessen stellt einen weiteren Bereich der „Lernkultur“ von Schulen dar, innerhalb dessen mehr oder weniger ethnozentrische Einstellungen angebahnt oder erlernt werden könnten. Hier können drei Felder der Beteiligung unterschieden werden:

- *Die „konventionelle“ politische Beteiligung:* Diese ist auf der Ebene der Mitbestimmung der Schüler und Schülerinnen gesetzlich geregelt. Sie bezieht sich auf die Schulklasse und die gesamte Schule.
- *Die Beteiligung von SchülerInnen an der Planung und Durchführung des Unterrichts:* Diese ist selten geregelt oder vorgesehen, sondern hängt meistens von der Bereitschaft der einzelnen Lehrenden ab. In einzelnen Modell- und Reformschulen wird die Unterrichtsbeteiligung allerdings auch organisatorisch erleichtert, z.B. durch Lernen im Team-Kleingruppen-Modell.
- *Die Beteiligung von SchülerInnen an der Planung und Organisation des „Schullebens“:* Mit „Schulleben“ ist all das gemeint, was sich jenseits der eigentlichen Lern- und Unterrichtstätigkeit noch abspielt: Schulpatenschaften, Schüleraustausch, Feste und Feiern, Sport- und Kulturereignisse etc. Hier gibt es überall Anlässe zur aktiven Beteiligung, zum Einbringen eigener Interessen und Abstimmung mit andern – damit also auch für die Entwicklung von Grundkompetenzen sozialen und politischen Handelns.

Von diesen Feldern politischer Beteiligung ist lediglich das erste im Hinblick auf ethnozentrische Einstellungen systematischer untersucht worden.

So zeigt die schon erwähnte Arbeit FENDS aus dem Jahre 1991, daß selbst

„es kommt immer öfter vor, daß ich meine Schüler nicht mehr verstehe“. Die so beschriebenen entfremdeten und gestörten Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern entsprechen recht gut den Verhältnissen, die J. OAKES (1985) für die unteren Kurse der amerikanischen High School beschrieben hat. Es wäre interessant zu prüfen, inwieweit sie zu repressiveren Maßnahmen von Lehrern gegenüber Schülern führen und damit feindselige und ethnozentrische Einstellungen auslösen. – Vgl. allgemein zum Fehlen „anomietheoretischer“ Untersuchungen der Schule HOLTAPPELS/HORNBERG 1997, S. 359.

- 10 Für die Beziehung von Jugendlichen zu ihren Eltern postuliert E. WILD (1997, S. 233), daß autoritäre Disziplinierungstechniken der Eltern – im Unterschied zu den „autoritativen“ – mit negativen Einstellungen der Jugendlichen zur Schule und mit schulischen Leistungsproblemen einhergehen. Dies bestätigt sich in der Untersuchung von Determinanten des Übergangs in die Sekundarstufe II (Vergleich Mannheim – Leipzig). „Nicht-qualifizierte Schulabgänger“ nach der Sekundarstufe I weisen die höchsten Werte perzipierter autoritärer Erziehungspraktiken der Eltern auf, während „Wechsler“ von Nicht-Gymnasien in die Sekundarstufe II die niedrigsten Werte zeigen (ebd., S. 245, 248). Dagegen gibt es zwischen den unterschiedlichen Gruppen der Schulabgänger bzw. Fortsetzer und Einwechsler in die Sek II keine Unterschiede in der Einschätzung autoritativer Erziehungspraktiken der Eltern.

im Rahmen der normalen Schule die von den SchülerInnen wahrgenommenen konventionellen, eingeschränkten Mitwirkungsmöglichkeiten einen bedeutenden Faktor der politischen Sozialisation darstellen. FEND (vgl. ebd., S. 160) konstruierte eine Mini-Skala zur „eigenen Beteiligungsintensität“ in der Schule, mit der erfragt wurde, ob die SchülerInnen schon einmal bei der Schülerzeitung mitgearbeitet (13 – 26 % der 12-16jährigen) oder sich für das Amt des Klassensprechers zur Verfügung gestellt hatten (48-56 % der 12-16jährigen). Diese Beteiligung an konventioneller schulischer Mitbestimmung hing positiv und mittelstark mit dem „Kompetenzbewußtsein“ der SchülerInnen ($r = .37$ für Mädchen, $r = .34$ für Jungen) zusammen; und sie hing sehr stark negativ mit Sinnlosigkeitswahrnehmungen der SchülerInnen zusammen ($r = -.55$ für Jungen und $r = -.63$ für Mädchen).

Hinsichtlich politischer Orientierungen und Interessen im engeren Sinne wiederum korrelierte die Beteiligung an konventioneller schulischer Mitbestimmung positiv mit „Informationsverhalten“ und „politischem Interesse“ der SchülerInnen (vgl. ebd., S. 184). Das rechtsradikale Potential unter den SchülerInnen zeichnete sich durch negative Korrelation mit der Beteiligung an schulischer Mitbestimmung aus [$r = -.18/ss.$] (vgl. ebd., S. 204). Bezieht man ausländerfeindlich-nationalistische Orientierungen ein, so ergab eine Kontrastgruppen-Analyse der besonders ausländerfeindlichen Schüler und Schülerinnen und ihrer „Gegengruppe“ der besonders wenig ausländerfeindlichen Befragten, daß die Beteiligung an schulischer Mitbestimmung sie in der erwarteten Richtung unterschied: Ausländerfeindliche Einstellungen korrelierten negativ mit schulischer Beteiligung, nicht-ausländerfeindliche Einstellungen schwach positiv (vgl. FEND 1994, S. 149).

Das Fazit aus diesen Ergebnissen lautet: Es gibt offensichtliche Zusammenhänge zwischen der begrenzten, konventionellen Beteiligung von Schülern und Schülerinnen innerhalb der Schule (als Gemeinwesen in nuce betrachtet) und geringerer Akzeptanz ethnozentrischer politischer Orientierungen innerhalb der Gesamtgesellschaft. Natürlich weiß man bei solchen Korrelationen nicht, was Ursache und was Wirkung ist. Es könnte z.B. sein, daß bei der Beteiligung an schulischer Mitbestimmung schon eine beträchtliche Selbst-Auswahl der SchülerInnen erfolgt. Trotzdem wären aus solchen empirisch-statistischen Ergebnissen folgende pädagogisch-politischen Schlußfolgerungen zu ziehen: Man sollte vorsichtig mit der Denunziation schulischer Mitbestimmung als Pseudo- oder Alibi-Veranstaltung sein, und man sollte als Lehrer oder Lehrerin dafür sorgen, daß möglichst viele Schüler und Schülerinnen solche Beteiligungserfahrungen machen, d.h. den Kreis der „Aktiven“ über die Anteile hinaus, die FEND nennt, zu erweitern suchen.

3.2.3 Wertwandel und Ethnozentrismus

Die Interpretation des Zusammenhangs von Ausbildungsunterschieden und Ethnozentrismus knüpft an die Bildungsexpansion an, verbindet sie aber mit dem Wertwandel, d.h. der längerfristig zu beobachtenden Tendenz, postmaterialistische Werte (wie Schutz der freien Meinungsäußerung, mehr politischer Einfluß der Bürger) gegenüber materialistischen Werten, vor allem ökonomi-

sche Sicherheit und „Ruhe und Ordnung“, zu bevorzugen. Wie J. BAUMERT (1991) in einer Re-Analyse von ALLBUS-Daten gezeigt hat, findet man in jeder Geburtskohorte, für sich betrachtet, daß mit steigendem Bildungsniveau (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) die Befürwortung postmaterialistischer Werte zunimmt. Dieser Effekt ist in der jüngsten Geburtskohorte, die an der Bildungsexpansion teilgenommen hat, am stärksten. Im Vergleich der Geburtskohorten untereinander nimmt der Anteil der Postmaterialisten auf allen Bildungsniveaus zu.

BAUMERT kann diese Informationen zum Wertwandel mit Einstellungen gegenüber „Gastarbeitern“ verbinden und findet, daß im Vergleich der Geburtskohorten eine globale Tendenz des Rückgangs der Ausländerfeindlichkeit zu verzeichnen ist. Aber wieder – wie bei den Postmaterialismus-Einstellungen – differenziert in der jüngsten Kohorte das Ausbildungsniveau am stärksten zwischen ausländerfeindlichen und nicht-ausländerfeindlichen Einstellungen. Die Abiturienten in der jüngsten Kohorte sind die am stärksten postmaterialistische und die am wenigsten ausländerfeindliche Gruppe. Die Hauptschüler der jüngsten Kohorte sind die am stärksten materialistische und am stärksten ausländerfeindliche Gruppe.¹¹

Diese Ergebnisse legen die Interpretation nahe, daß der Zusammenhang von Ethnozentrismus und Ausbildungsniveau über materialistische und postmaterialistische Wertpräferenzen vermittelt sein könnte, die von schulischen Sozialisationsprozessen abhängen. Recht gut belegt ist dabei jener Teil der Argumentation, der auf den Zusammenhang von Materialismus und ethnozentrischen Einstellungen abstellt. So fand W. MELZER (1992, S. 101) in einer Survey-Untersuchung, daß Jugendliche sich desto eher rechtsextrem äußern, je materialistischer ihre Orientierungen sind. P. RIEKER (1997, S. 64ff.) konnte im Rahmen des Hildesheimer Rechtsextremismus-Projekts herausarbeiten, daß die ethnozentrischen Orientierungen junger Männer stark materialistisch ausgelegt waren. In einer eigenen Untersuchung von ausländerfeindlichen und gewalttätigen Jugendlichen zeigte sich, daß diese eine Vorstellung von Deutschland als „Leistungsgemeinschaft“ haben, die vor allem durch ökonomische Stärke glänzt und von den Arbeitstugenden der Deutschen getragen wird. Politische, kulturelle und soziale Errungenschaften sind demgegenüber nachgeordnet. Der Ethnozentrismus dieser – in der Regel mehrfach benachteiligten – Jugendlichen ist stark ökonomisch bestimmt, dient der Ausgrenzung nicht-leistungsfähiger Mitbürger und ist gegenüber Asylbewerbern, Aussiedlern, Bürgerkriegsflüchtlingen ökonomisch repressiv (HOPF 1996).

Bei der „These des Wertwandels“ bleibt aber offen, auf welche Weise gerade schulische Sozialisationsprozesse – unabhängig von der Förderung kognitiver Komplexität und sozialer Kompetenz – dazu beitragen, daß in höheren Schulen verstärkt postmaterialistische Werte vermittelt werden als in Real- oder Hauptschulen. Die von BAUMERT (1991) verwendeten Survey-Daten geben darüber keinen differenzierten Aufschluß. Interessant an seiner Analyse ist der Befund, daß die ungleichen Bildungsabschlüsse in den jüngeren Alterskohorten die Einstellungen gegenüber postmaterialistischen Werten und gegenüber Ausländern stärker differenzieren als in den älteren Alterskohorten.

11 Ähnliche Ergebnisse haben M.K. JENNINGS/R.G. NIEMI (1981, S. 261) in USA gefunden.

Mit der These einer schultypischen Vermittlung postmaterialistischer bzw. materialistischer Werte kann dies nicht ohne weiteres erklärt werden. Eine naheliegende Interpretation könnte die sein, daß sich im Zuge der Bildungsexpansion die Qualifikationspyramide völlig verändert hat und der Hauptschulabschluß in einem Maße zu einem Handicap geworden ist, wie es vor vierzig Jahren undenkbar war. Die in der jüngsten Kohorte deutlich höhere Ausländerfeindlichkeit der Hauptschüler im Vergleich mit den Abiturienten wäre vielleicht – ganz im Sinne der oben referierten These FENDS – Resultat einer auf den Lehrstellen- und Arbeitsmarkt bezogene Verarbeitung der schlechten Verwertungschancen der Ausbildung und weniger Ergebnis schulischer Sozialisation.

3.2.4 Die These der Konformität

Die Thesen der kognitiven Komplexität, der sozialen Kompetenz und des Wertwandels stimmen darin überein, daß dem Zusammenhang von Ausbildungsgrad und Ethnozentrismus subjektiv verarbeitete und bewußte Lernprozesse zugrunde liegen – daß eine anspruchsvollere und längere Ausbildung in tendenziell egalitären Sozialbeziehungen jene Einsicht und Wertorientierungen erzeugt, welche ethnozentrische Orientierungen in geringerem Maße entstehen lassen. Bei der vierten und letzten Interpretation wird diese pädagogisch und bildungspolitisch wichtige Deutung relativiert. Ein ganz anderer Zusammenhang von Ausbildung und Ethnozentrismus wird ansatzweise sichtbar. Diese Interpretation stammt von W. BERGMANN und R. ERB (1991), die sich mit antisemitischen Einstellungen beschäftigt haben.

Die beiden Autoren bezweifeln, daß „Bildung per se“ zum Abbau von Vorurteilen führe. So zeigt die altersspezifische Aufgliederung ihrer repräsentativen Untersuchung, daß bei den 70jährigen und Älteren der Antisemitismus mit dem höheren Bildungsgrad zunimmt, nicht abnimmt. Hierin seien die langfristigen Auswirkungen der Sozialisation im Nationalsozialismus zu erkennen. Zu Recht betonen die Autoren damit die Abhängigkeit der Beziehung zwischen Ausbildung und Antisemitismus vom politisch-historischen Kontext (vgl. hierzu auch WEIL 1985, 1990). Was aber folgt daraus für die Einschätzung der schulischen Sozialisation? Die Antwort BERGMANN und ERBS (1991, S. 78) lautet: „Bildung begünstigt die Übernahme sozial vorgegebener Normen, und unter den Bedingungen eines totalitären Systems, das den Antisemitismus zu einem fundamentalen Bestandteil seiner Ideologie gemacht hatte, waren es gerade die Gebildeten und die Eliten, die den nationalsozialistischen Rassenantisemitismus rezipiert hatten.“ Und man kann ergänzen: Wenn in der demokratischen Bundesrepublik das Recht, die Politik und die Kultur gegen den Antisemitismus gerichtet sind, dann verkörpern diese eben „die sozial vorgegebene Norm“, an die sich die länger und besser Gebildeten stärker anpassen.

BERGMANN/ERB formulieren damit am prägnantesten eine Gegenthese zu der oben gegebenen Interpretation, daß längere Bildung mit kognitiven Kompetenzen und dem von Einsicht bestimmten Abbau von Vorurteilen verbunden sei. Ihre Deutung lautet: Wenn längere Bildung die Übernahme sozial vorgegebener Normen begünstigt, dann sind die länger Gebildeten lediglich die Norm-

konformieren, die „gesellschaftlichen Musterschüler“. Nicht aus *prinzipieller*, situationsunabhängiger Einsicht und kognitiver Kompetenz („Bildung per se“) sind sie gegen den Antisemitismus eingestellt, sondern weil sie sich in längeren Ausbildungsprozessen an die herrschenden Normen besser angepaßt haben.

Ob die „These der Konformität“ wirklich zutrifft, ist schwer zu entscheiden. Zum einen müßte geklärt werden, wie sich situationsunabhängige „höhere Einsicht“ vom Konformismus einer bloßen Übernahme nicht-ethnozentrischer Einstellungen empirisch unterscheiden läßt.¹² Zum andern zeigt die Argumentation BERGMANNs und ERBS, daß die Konformität vermittelnde Funktion von Schule überhaupt erst sichtbar wird, wenn historische Epochen oder ganze Gesellschaften verglichen werden, die sich in den herrschenden Normen und Werten klar unterscheiden. Darin liegt eine besondere Herausforderung an die vergleichende Schulforschung. Indem BERGMANN und ERB den historischen, politischen und kulturellen Kontext des Antisemitismus betonen, verweisen sie zu Recht auf Prozesse, die außerhalb der Schule liegen und entlasten diese damit ein Stück weit. Jedoch impliziert ihre These, daß die Schule die herrschenden Werte und Normen tatsächlich vermittelt und diese nicht unterläuft.

Selbstverständlich ist diese ernüchternde Deutung des Zusammenhangs von Bildung und Antisemitismus für die länger Gebildeten nicht so schmeichelhaft wie die „These der kognitiven Komplexität“. Der Realismus dieser Deutung gemahnt an Phasen deutscher Geschichte, die *vor* den vielbesungenen „Modernisierungsschüben“ der Risikogesellschaft liegen. Er konfrontiert die länger und besser Gebildeten mit der Frage, wie sie mit Antisemitismus und Ethnozentrismus unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen umgegangen wären und heute umgehen.

4. *Schlußbemerkung*

In diesem Beitrag wurde versucht, innerhalb des komplexen sozialen Geschehens, das Ethnozentrismus verständlich machen soll, die Ungleichheit der Bildung differenzierter aufzuschlüsseln. Unter den Stichworten „Kognitive Komplexität“, „Soziale Kompetenz“, „Wertwandel“ und „Konformität“ wurden verschiedene „Vermittlungsmechanismen“ aufgezeigt, die ungleiche innerschulische Prozesse mit ethnozentrischen Einstellungen verbinden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt läßt sich zwar noch nichts über das jeweilige Gewicht dieser

12 Vgl. etwa die konträren Einschätzungen, die D. KREBS (1995) und M. BOMMES/A. SCHERR (1992) vornehmen. Für KREBS (1995, S. 351f.) scheint es ausgemacht zu sein, daß längere Bildung zu höherer kognitiver Komplexität und moralischer Kompetenz führt. Sie findet, daß Jugendliche mit niedriger Schulbildung eine höhere „Devianzbereitschaft“ aufweisen als Befragte mit höherer Schulbildung und erklärt diesen Zusammenhang mit der „sozialisatorischen Funktion der Schule“. Mit längerer Schulbildung steige „die Bedeutung sozialer Normensysteme sowie die Einsicht in die moralische Notwendigkeit ihrer Einhaltung“ (ebd., S. 351). – In den Augen von BOMMES und SCHERR (1992, S. 215) dagegen, drückt die Deutung, daß höhere Bildung mit der Fähigkeit zu abstrakt-analytischem Denken und zur Ambiguitätstoleranz einhergehe, nur die Tendenz aus, „ein soziales Vorurteil sozialwissenschaftlich zu untermauern.“ Man kennt dieses Argument aus der Debatte über die „soziale Erwünschtheit“ von Einstellungsbekundungen. Aber BOMMES und SCHERR machen es sich mit dem Generalverdacht besonders leicht.

Vermittlungsmechanismen sagen. Aber die erörterten empirischen Befunde zeigen, daß sie alle daran beteiligt sein können, ethnozentrische Einstellungen zu befördern oder zu verhindern. Daraus ergibt sich eine bildungspolitische Konsequenz: Die Ungleichheit der Bildung, die seit den 60er Jahren vor allem unter dem Gesichtspunkt der Berufschancengleichheit diskutiert wird, stellt auch eine Gefährdung der politischen Kultur und der demokratischen Prinzipien in der Bundesrepublik dar.

Literatur

- ADORNO, TH.W./FRENKEL-BRUNSWIK, E./LEVINSON, D.J./SANFORD, R.N. (in Zusammenarbeit mit B. ARON/ M. HERTZ LEVINSON UND W. MORROW): *The authoritarian personality* (1950). New York (Norton Library) 1969.
- ALTEMEYER, B.: *Enemies of freedom. Understanding right-wing authoritarianism*. San Francisco u.a. (Jossey-Bass Publ.) 1988.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max Planck-Institut für Bildungsforschung: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek b. Hamburg 1994.
- BAUMERT, J.: Die Leistungen werden schlechter – oder? Bildungsexpansion und Wandel der Schülerschaft. In: *Pädagogische Beiträge* 39 (1987) 9, S. 22–26.
- BAUMERT, J.: Koedukation oder Geschlechtertrennung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992) 1, S. 83–110.
- BAUMERT, J.: Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. In: *Unterrichtswissenschaft* 19 (1991), S. 333–349.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.-M.: Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel. In: *Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg 1994, S. 483–516.
- BERGMANN, W./ERB, R.: *Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1946–1989*. Opladen 1991.
- BLANK, T./SCHMIDT, P.: Verletzte oder verletzende Nation? Empirische Befunde zum Stolz auf Deutschland. In: *Journal für Sozialforschung* 33 (1993) 4, S. 391–415.
- BLINKERT, B.: Autoritarismus, Desorientierung und soziale Schichtung. In: *Soziale Welt* 25 (1974), S. 166–191.
- BOMMES, M./SCHERR, A.: Rechtsextremismus: Ein Angebot für ganz gewöhnliche Jugendliche. In: J. MANSEL (Hrsg.): *Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohung*. Weinheim/München 1992, S. 210–227.
- DUBET, F./LAPEYRONNIE, D.: *Im Aus der Vorstädte. Der Zerfall der demokratischen Gesellschaft*. Stuttgart 1994.
- ELIAS, N./SCOTSON, J.L.: *Etablierte und Außenseiter* (1965). Frankfurt a.M. 1993.
- FEND, H.: Ausländerfeindlich-nationalistische Weltbilder und Aggressionsbereitschaft bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz – kontextuelle und personale Antecedensbedingungen. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 14 (1994) 2, S. 131–162.
- FEND, H.: *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. 2*. Bern/Stuttgart/Toronto 1991.
- FRIEDLÄNDER, S.: *Das Dritte Reich und die Juden. Erster Band. Die Jahre der Verfolgung 1933–1939*. München 1997.
- FUCHS, M./LAMNEK, S./LUBDTKE, J.: *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen 1996.
- GEHRMANN, A./HÜBNER, P.: Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin. In: H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung (Zeitschrift für Pädagogik 37. Beiheft)* Weinheim/Basel 1997, S. 375–393.
- GLOCK, CH.Y. u.a.: *Adolescent Prejudice*. New York u.a. (Harper & Row) 1975.
- HEINZ, W.R./GEISER, S.R.: Eine kognitive Theorie des Antisemitismus im Kontext der religiösen Ideologie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 23 (1971), S. 519–543.

- HERRMANN, A./SCHMIDT, P.: Autoritarismus, Anomie und Ethnozentrismus. In: G. LEDERER/P. SCHMIDT (Hrsg.): Autoritarismus und Gesellschaft. Trendanalysen und vergleichende Jugenduntersuchungen 1945–1993. Opladen 1995, S. 287–319.
- HILL, P.B.: Die Entwicklung der Einstellungen zu unterschiedlichen Ausländergruppen zwischen 1980 und 1992. In: H. WILLEMS (zusammen mit R. ECKERT/S. WÜRTZ/L. STEINMETZ und einem Beitrag von P.B. HILL): Fremdenfeindliche Gewalt. Einstellungen, Täter, Konflikteskalation. Opladen 1993, S. 25–67.
- HOFFMANN-LANGE, U. (Hrsg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1. Opladen 1995.
- HOLTAPPELS, H.G./HORNBERG, S.: Schulische Desorganisation und Devianz. In: W. HEITMEYER (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1997, S. 328–367.
- HOPF, W.: Ausbildung und Statuserwerb. Theoretische Erklärungen und Ergebnisse der Sozialforschung. Frankfurt a.M./New York 1992.
- HOPF, W. (unter Mitarbeit von H. ABEL und N. PAGELS): Fremdenfeindlichkeit und Ökonomismus von Jugendlichen. Befunde einer qualitativen Studie. Göttingen 1995.
- HOPF, W.: Ethnozentrismus und Ökonomismus. Die „Leistungsgesellschaft“ als Deutungsmuster für soziale Ausgrenzung. In: Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 26 (1996) 1, S. 107–130.
- JACKMAN, M.R./MUHA, M.J.: Education and intergroup attitudes: moral enlightenment, superficial democratic commitment, or ideological refinement? In: American Sociological Review 49 (1984), S. 751–769.
- JARAUSCH, K.H.: Deutsche Studenten 1800 – 1970. Frankfurt a.M. 1984.
- JENNINGS, M.K./NIEMI, R.G.: Generations and politics: A panel study of young adults and their parents. Princeton NJ (Princeton University Press) 1981.
- KATER, M.H.: Studentenschaft und Rechtsradikalismus in Deutschland 1918–1933. Eine sozialgeschichtliche Studie zur Bildungskrise in der Weimarer Republik. Hamburg 1975.
- KLEIN, T.: Schulische Sozialisation und politische Werte. Eine empirische Analyse zum Generationsmodell des Wertewandels. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 11 (1991) 1, S. 18–29.
- KREBS, D.: Soziale Desorientierung und Devianzbereitschaft. In: U. HOFFMANN-LANGE (Hrsg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1. Opladen 1995, S. 337–357.
- KÜHNEL, S./TERWEY, M.: Gestörtes Verhältnis? Die Einstellung der Deutschen zu Ausländern in der Bundesrepublik. In: M. BRAUN/P.PH. MOHLER (Hrsg.): Blickpunkt Gesellschaft 3. Einstellungen und Verhalten der Bundesbürger. Opladen 1994, S. 71–105.
- MELZER, W. (unter Mitarbeit von H. Schröder und W. Schubarth): Jugend und Politik in Deutschland. Opladen 1992.
- MELOEN, J.D./FARNEN, R./GERMAN, D.: Authoritarianism, democracy and symbolic political leadership in the new world order. Evidence from twelve countries world wide. Paper prepared for the 6th Annual Scientific Meeting of the ISPP. Cambridge, Mass. July 6–10. 1993.
- MÜLLER, K.E.: Die bessere und die schlechtere Hälfte. Zur Ethnologie des Geschlechterkonflikts. Frankfurt a.M./New York 1984.
- MÜLLER, W./HAUN, D.: Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit. In: W. GLATZER (Hrsg.): Einstellungen und Lebensbedingungen in Europa. Frankfurt a.M./New York 1993, S. 225–268.
- OAKES, J.: Keeping track. How schools structure inequality. New Haven (Yale University Press) 1985.
- RIEKER, P.: Ethnozentrismus bei jungen Männern. Fremdenfeindlichkeit und Nationalismus und die Bedingungen ihrer Sozialisation. Weinheim/München 1997.
- SCHEEPERS, P./FELLING, A./PETERS, J.: Anomie, authoritarianism and ethnocentrism: Update of a classic theme and an empirical test. In: Politics and the Individual 2 (1992) 1, S. 43–59.
- SUMNER, W.G.: Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals (1906). Boston u.a. (Ginn and Comp.) 1940.
- VOLKOV, S.: Antisemitismus als kultureller Code. In: S. VOLKOV: Jüdisches Leben und Antisemitismus im 19. und 20. Jahrhundert. München 1990.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Studienausgabe, hrsg. von J. WINCKELMANN. 1. Halbband. Köln 1964.
- WEIL, F.D.: The variable effects of education on liberal attitudes: A comparative-historical analysis of anti-semitism using public opinion survey data. In: American Sociological Review 50 (1985), S. 458–474.
- WEIL, F.D.: Umfragen zum Antisemitismus. Ein Vergleich zwischen vier Nationen. In: W. BERGMANN/R. ERB (Hrsg.): Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945. Opladen 1990, S. 131–178.

- WESTLE, B.: Nationale Identität und Nationalismus. In: U. HOFFMANN-LANGE (Hrsg.): *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1*. Opladen 1995, S. 195–243.
- WILD, E.: Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher am Ende der Sekundarstufe I. In: H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung (Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft)*. Weinheim/Basel 1997, S. 229–254.

Abstract

The inverse relation between the level of education and ethnocentrism, right-wing authoritarianism or anti-semitism is one of the most robust empirical results to be found in contemporary survey research in Germany. The article refutes the critique that the empirical result is merely an artefact of method. The author enquires by which mechanisms schools might contribute to the observed result. Four possible mechanisms are identified: (1) that different schools differ in the degree of cognitive sophistication, (2) that they convey different levels of social competence to students, (3) that they impart different values, and (4) that they instill different levels of conformity. These mechanisms do not preclude one another, but may all be involved in reducing or strengthening ethnocentrism.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Wulf Hopf, Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität,
Baurat-Gerber-Str. 4–6, 37073 Göttingen